

ENTRE NARRATIVAS E IDENTIDADES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Etienne Saraiva David
Érica Cristina de Melo R. Gentil

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência sobre práticas de letramento articuladas à educação para as relações étnico-raciais desenvolvidas no contexto da Educação Infantil. O objetivo é compartilhar e refletir sobre experiências pedagógicas que buscam promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial, a valorização das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, bem como a construção de identidades positivas desde a primeira infância, compreendendo o letramento como prática social e cultural atravessada por questões históricas e políticas.

O percurso metodológico é fundamentado na sistematização reflexiva de práticas vivenciadas em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói, a partir do cotidiano escolar. As experiências relatadas envolvem propostas de leitura compartilhada de obras protagonizadas por personagens negros e indígenas (de preferência escritas por autores de mesmas características), contação de histórias, rodas de conversa, brincadeiras, produções artísticas e o uso intencional de materiais pedagógicos que ampliam referências culturais para além do padrão eurocentrado. Os registros pedagógicos, como observações, planejamentos e relatos docentes, constituem o principal material de análise, permitindo compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às práticas de letramento propostas.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, foi possível problematizar como o contato com narrativas plurais, subjetivas e representativas impacta as interações, as falas e as expressões das crianças. Os resultados evidenciam que práticas de letramento comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais propiciam o reconhecimento da diversidade, o questionamento de estereótipos raciais e a ampliação do repertório simbólico das crianças. Observou-se, ainda, o fortalecimento da autoestima das crianças negras (não havia crianças indígenas) e a construção de relações mais empáticas e respeitadas entre o grupo. Por outro lado, a experiência também revelou desafios, como necessidade de buscar livros que não faziam parte do acervo da escola, bem como a necessidade de formação continuada das demais professoras para o enfrentamento consciente do racismo no cotidiano escolar.

Conclui-se que o trabalho com práticas de letramento na Educação Infantil, quando intencionalmente orientado pela educação para as relações étnico-raciais, constitui-se como uma ação potente na construção de uma pedagogia antirracista. O relato reafirma a importância de práticas educativas que reconheçam a infância como tempo de produção de sentidos e de formação ética, estética e política.

Palavras-chave: Educação Infantil; Letramento; Relações étnico-raciais; Cultura afro-brasileira; Cultura indígena.

Introdução

A Educação Infantil atua de forma central na formação humana, por se constituir como o primeiro espaço institucional de socialização das crianças. É nesse período que se iniciam os processos de construção de identidades, valores e percepções sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Nesse sentido, compreendemos que discutir a educação para as relações étnico-raciais desde a infância torna-se fundamental, sobretudo em uma sociedade marcada por profundas desigualdades raciais e pela persistência do racismo estrutural.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, instituída pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, representa uma conquista histórica dos movimentos sociais negros e indígenas. No entanto, diversos estudos apontam que a efetivação dessas leis na Educação Infantil ainda ocorre de maneira rasa, muitas vezes restrita a datas comemorativas ou a abordagens superficiais e folclorizadas (GOMES, 2017; SILVA, 2011). Esse cenário evidencia a necessidade de práticas pedagógicas sistemáticas e intencionais, que integrem essas temáticas ao cotidiano escolar.

Neste trabalho, compreendemos o letramento como prática social e cultural, atravessada por relações de poder e disputas simbólicas (SOARES, 2009; STREET, 2014). Assim, as práticas de leitura e escrita não são neutras, pois carregam valores, cosmologias e concepções sobre os sujeitos. Quando privilegiamos obras literárias afroreferenciadas e indígenas, buscamos legitimar outras narrativas e epistemologias historicamente silenciadas.

O objetivo principal deste trabalho é relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida por nós, docentes, na Educação Infantil, organizada em dois semestres letivos, que articulou práticas de letramento à educação para as relações étnico-raciais, com foco nas culturas afro-brasileira, africana e indígena.

A educação para as relações étnico-raciais e Educação Infantil

A educação para as relações étnico-raciais pressupõe o reconhecimento das desigualdades raciais historicamente construídas e a necessidade de ações pedagógicas que promovam a equidade e o respeito à diversidade. Segundo Gomes (2017), a escola constitui um espaço estratégico para o enfrentamento do racismo, pois participa ativamente da produção de identidades e de sentidos de pertencimento.

Na Educação Infantil, entendemos que esse trabalho deve ocorrer de forma integrada às experiências das crianças, respeitando suas linguagens, tempos e modos de expressão. Não se trata de antecipar conteúdos formais, mas de criar contextos educativos que valorizem diferentes culturas e histórias. Munanga (2005) alerta que o silêncio da escola diante do racismo contribui para sua naturalização, tornando urgente a adoção de práticas pedagógicas antirracistas desde os anos iniciais.

A necessidade de uma educação antirracista não se limita à história e cultura afro-brasileira, mas abrange, com igual urgência, a presença indígena na formação do país. Sobre a importância de ressignificar esse olhar desde os primeiros anos da vida escolar, Freire (2009) esclarece:

No que se refere às culturas indígenas, a implementação da Lei nº 11.645/2008 exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas, a fim de superar estereótipos sobre os povos indígenas e promover o reconhecimento da diversidade cultural e histórica presente no Brasil desde as primeiras etapas da escolarização. Desconstruir essa visão constitui tarefa fundamental da escola, inclusive na Educação Infantil, e orientou nossas escolhas pedagógicas ao longo do trabalho (FREIRE, 2009, p. 38).

Essa desconstrução proposta pelo autor foi o fio condutor das atividades de letramento propostas neste relato. Ao afastar-se de visões caricatas, que frequentemente são reproduzidas em datas comemorativas que infantilizam a cultura dos povos originários, buscou-se apresentar às crianças a contemporaneidade e a pluralidade desses povos. Dessa forma, o letramento cumpre sua função social de desnaturalizar preconceitos, permitindo que as crianças desenvolvam uma percepção mais crítica e respeitosa sobre as raízes que sustentam a identidade brasileira.

Letramento como prática social e cultural

O conceito de letramento adotado neste trabalho fundamenta-se na compreensão de que ler e escrever são práticas sociais situadas, que variam conforme os contextos culturais e históricos. Soares (2009) define o letramento como o estado ou condição adquirida por sujeitos que se apropriam das práticas sociais de leitura e escrita. Street (2014), por sua vez, propõe a noção de letramentos múltiplos, ressaltando que tais práticas estão imersas em relações de poder.

Ao trabalharmos com literatura afro-referenciada e indígena, atribuímos ao letramento uma dimensão política, na medida em que legitimamos narrativas historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, dialogamos com Kilomba (2019), que destaca a importância de romper com a hegemonia de uma única narrativa e reconhecer a pluralidade de vozes e experiências.

Ao compreendermos o letramento como prática social, assumimos que as experiências de leitura vivenciadas pelas crianças produzem sentidos sobre pertencimento, diferença e identidade. Nesse contexto, a seleção das obras literárias não se configura como escolha neutra, mas como decisão pedagógica atravessada por posicionamentos éticos e políticos. Ao inserir sistematicamente narrativas indígenas e afroreferenciadas no cotidiano da Educação Infantil, retiramos a centralidade de referências eurocêntricas historicamente naturalizadas no ambiente escolar.

Tal movimento dialoga com a perspectiva de uma pedagogia antirracista, que, conforme Gomes e Monteiro (2017), exige práticas contínuas e estruturantes, e não ações pontuais ou comemorativas:

A implementação de uma educação para as relações étnico-raciais e o cumprimento da Lei n. 10.639/03 não podem se restringir a momentos isolados do calendário escolar, como o Dia da Consciência Negra. Uma pedagogia antirracista pressupõe que tais questões sejam tratadas de forma contínua e transversal, integrando-se ao projeto político-pedagógico e ao cotidiano das práticas docentes, de modo a romper com a visão estereotipada e comemorativa que ainda permeia muitas instituições de Educação Infantil (GOMES; MONTEIRO, 2017, p. 165).

Diante das experiências vivenciadas, compreende-se que o combate ao racismo na infância não se faz por meio de eventos pontuais, mas sim através de uma postura ética e política que atravessa todas as áreas do conhecimento. Para que a Lei n. 10.639/03 seja de fato aplicada em nossos fazeres e o letramento antirracista floresça, é urgente que as práticas pedagógicas abandonem o caráter meramente ilustrativo. Isso implica em uma seleção cuidadosa de materiais, na revisão da literatura oferecida às crianças e, sobretudo, em uma formação contínua que sensibilize o educador para identificar e intervir em situações de preconceito que ocorrem no cotidiano escolar.

Interfaces entre a BNCC e a educação para as relações étnico-raciais

A implementação de uma educação antirracista na primeira infância encontra respaldo não apenas nas leis de obrigatoriedade temática, mas também na atual arquitetura curricular brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a Educação Infantil

deve garantir direitos de aprendizagem que permitam às crianças conhecer-se e constituir sua identidade, reconhecendo sua pertença a um grupo étnico-racial e valorizando as diversas culturas.

As práticas de letramento voltadas às relações étnico-raciais aqui relatadas convergem diretamente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos pela BNCC. Ao promover o contato com narrativas afroreferenciadas e indígenas, as atividades contemplam, prioritariamente, o campo de experiência "O eu, o outro e o nós", que preconiza a construção da identidade a partir do reconhecimento das diferenças e do respeito às diversas manifestações culturais. Segundo a BNCC (2018), é fundamental que as instituições de Educação Infantil criem contextos nos quais as crianças possam "demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir". Nesse sentido, ao deslocar o eixo eurocêntrico e apresentar novos referenciais estéticos e históricos, a prática pedagógica possibilita que a criança amplie sua percepção sobre si e sobre o coletivo, combatendo preconceitos e valorizando o pertencimento étnico-racial como elemento constituinte da cidadania.

Percursos metodológicos

O trabalho foi organizado em dois semestres. No primeiro semestre, desenvolvemos atividades voltadas à cultura indígena; no segundo à cultura afro-brasileira e africana. Em ambos os períodos, o ponto de partida das experiências foi a leitura de obras literárias de autoria afroreferenciada, afrocentrada ou indígena.

No que se refere às culturas indígenas, dialogamos com a produção teórica e literária de Daniel Munduruku, especialmente a obra *Coisas de Índio*, na qual o autor problematiza estereótipos historicamente construídos sobre os povos indígenas e evidencia a pluralidade de modos de vida, saberes e cosmologias existentes no Brasil. Munduruku (2016) ressalta que não existe um *índio genérico*, mas povos diversos, com línguas, histórias e organizações sociais próprias, sendo fundamental que a escola reconheça e valorize essa diversidade desde a infância.

Munduruku (2016) chama atenção para a responsabilidade educativa na desconstrução de imagens folclorizadas e reducionistas ainda presentes no imaginário social. Essa perspectiva

orientou nossas escolhas pedagógicas, uma vez que compreendemos a infância como tempo privilegiado para a construção de percepções positivas sobre a diversidade étnico-racial.

Nesse sentido, a literatura indígena contemporânea constitui importante recurso pedagógico, pois possibilita o contato das crianças com narrativas produzidas a partir do ponto de vista dos próprios povos indígenas, favorecendo o reconhecimento de outras epistemologias e formas de narrar o mundo (MUNDURUKU, 2016).

Neste trabalho com as culturas indígenas, utilizamos obras como *Coisas de Índio* e *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku; *Txopai e Itôhã*, de Kanatyo Pataxó; *Um Curumim, Uma Canoa*, de Yamã Yaguarê; *Kunumi Guarani*, de Wera Jeguaká; *Tapajós*, de Fernando Vilela; *Uxé*, de Ana Crespo; *Sou indígena*, de Cláudia A. Flor D'Maria; e *Tuiupé e o maracá mágico*, de Auritha Tabajara. Essas obras possibilitaram apresentar às crianças diferentes povos, territórios, narrativas e formas de relação com a natureza, contribuindo para a superação de visões homogêneas acerca da formação e cultura dos povos originários.

Antes da leitura das histórias, realizamos a contextualização das narrativas, apresentando às crianças as etnias indígenas, os territórios e os elementos culturais presentes nas obras. Para isso, utilizamos mapas do Brasil, imagens, vídeos, rodas de conversa e conteúdos audiovisuais de canais educativos, como *Paxuá e Paramim* e *Tainá e Os Guardiões da Amazônia*, que atuaram como suporte pedagógico para ampliar o repertório visual e cultural das crianças.

A partir do segundo semestre, iniciamos com a temática africana e afro-brasileira. Debus (2017) destaca que a literatura infantil afro-brasileira, ao apresentar personagens negros como protagonistas e valorizar culturas africanas e afro-brasileiras, contribui para romper com estereótipos historicamente cristalizados no imaginário social e escolar. Nessa perspectiva, a presença dessas narrativas no cotidiano das crianças amplia repertórios simbólicos e possibilita experiências estéticas que afirmam pertencimentos. Tal movimento dialoga com as reflexões de Gomes (2003), ao afirmar que a escola é um espaço privilegiado de construção identitária e que o reconhecimento positivo da identidade negra é condição fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural. Além disso, conforme argumenta Munanga (2005), o silêncio institucional diante das desigualdades raciais contribui para sua naturalização, tornando urgente a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Assim, a literatura afrorreferenciada, quando incorporada de forma contínua e

crítica na Educação Infantil, ultrapassa a dimensão comemorativa e assume papel estruturante na formação ética, estética e política das crianças.

No trabalho com as culturas afro-brasileira e africana, utilizamos obras literárias como *Pequeno Príncipe Preto* e *Pequeno Príncipe Preto para pequenos*, de Rodrigo França; *Doze Brincadeiras Indígenas e Africanas*, Ndule Ndule e *Contos Africanos para crianças brasileiras*, de Rogério Andrade Barbosa; *Neguinha, sim!*, de Renato Gama e Bárbara Quintino; *Quanta África tem no dia de alguém?*, de Renata Fernandes; *Dandara e Zumbi*, de Orlando Nilha; *Obax*, de André Neves; *Chuva de Manga*, de James Rumford; e *Um Safári na Tanzânia*, de Laurie Krebs. Como suporte de canal audiovisual educativo usamos *A hora do Blec* e o filme *Madagascar*. A cada obra apresentada, pintamos no grande mapa da África que montamos na sala, o país a que se referia o livro ou vídeo, reforçando sempre a pergunta: “De que lugar da África?”.

A partir das obras literárias e dos vídeos apresentados, tanto no trabalho com povos originários quanto no destinado aos povos de África ou afro-brasileiros, desenvolvemos atividades de recontos orais e visuais, grafismos, brincadeiras, produções em artes plásticas e experiências audiovisuais, promovendo uma escuta sensível às cosmologias indígenas e africanas. Além disso, a cada nova história destacamos um personagem e construímos juntos o alfabeto da sala, referenciando com a letra inicial dos personagens e crianças da turma. Os registros pedagógicos como observações, fotografias e produções das crianças, constituíram o material de análise.

Análise das experiências

Desenvolver o trabalho com obras como *Kabá Darebu*, *Txopai e Itôhã* e *Kunumi Guarani* permitiu às crianças conhecer narrativas que valorizam a oralidade, os vínculos comunitários e a relação entre natureza, espiritualidade e coletividade. As histórias favoreceram a compreensão de que existe um número expressivo de povos indígenas, com modos próprios de viver e narrar suas experiências.

As leituras de obras afrocentradas e afroreferenciadas possibilitaram às crianças o contato com narrativas que valorizam personagens negros, territórios africanos e afro-brasileiros e saberes historicamente invisibilizados. Livros como *Pequeno Príncipe Preto*, *Neguinha, sim!* e *Obax*

favoreceram a construção de identidades positivas e o fortalecimento da autoestima das crianças negras, ao apresentarem protagonistas que rompem com estereótipos raciais.

As narrativas ambientadas no continente africano, como *Chuva de Manga* e *Um Safari na Tanzânia*, contribuíram para ampliar o repertório cultural das crianças, evidenciando a diversidade geográfica, cultural e social da África, em consonância com o que defendem Gomes (2017) e Appiah (1997).

Ao longo do processo pudemos registrar mudanças significativas nas falas e nas interações das crianças. Passaram a identificar diferenças entre povos indígenas, nomeando etnias e territórios, bem como a reconhecer que a África é um continente composto por diversos países, línguas e culturas. A pergunta recorrente, “De que lugar da África?”, tornou-se um marcador pedagógico relevante, evidenciando que as crianças internalizaram a ideia de subjetividade, diversidade e pluralidade.

Percebemos também que personagens negros e indígenas passaram a ter protagonismo na organização de brincadeiras simbólicas. Tal movimento sugere que as representações oferecidas pela literatura influenciaram a ampliação do repertório imaginativo das crianças, corroborando a compreensão de que o letramento ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter formativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à construção do alfabeto da turma a partir dos personagens das histórias e vídeos. Essa prática permitiu articular o processo de apropriação do sistema de escrita com referências culturais diversas, fortalecendo vínculos identitários e ampliando as possibilidades de identificação das crianças com os sujeitos representados nas histórias. Ao associar letras a personagens indígenas e afro-brasileiros, deslocamos simbolicamente o eixo tradicional do material didático, promovendo uma experiência de letramento situada e culturalmente significativa. Cabe ainda ressaltar o quão fluido e orgânico foi todo o processo de desenvolvimento das atividades propostas, e o quanto nós, docentes, também fomos atravessadas pela riqueza da troca com as crianças.

Assim, as práticas desenvolvidas indicam que a educação para as relações étnico-raciais, quando integrada às experiências de leitura e escrita, não apenas amplia repertórios culturais, mas transforma dinâmicas relacionais no cotidiano escolar, promovendo maior respeito às diferenças e fortalecendo a autoestima das crianças negras e indígenas.

Considerações Finais

A experiência aqui relatada reafirma que a articulação entre práticas de letramento e educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil constitui um caminho potente para a construção de uma pedagogia antirracista, ética e culturalmente comprometida. Ao integrar de forma sistemática a literatura indígena e afroreferenciada ao cotidiano escolar, buscamos tensionar a centralidade de narrativas eurocêntricas historicamente naturalizadas nos espaços educativos e ampliar as referências simbólicas disponíveis às crianças.

Os resultados observados apontam que a introdução dessas narrativas na prática com as crianças, favoreceu a ampliação do repertório cultural do grupo, a problematização de estereótipos e o fortalecimento da autoestima das crianças negras da turma, quando algumas ainda nem se reconheciam como negras. Além disso, evidenciou-se que o trabalho com a diversidade étnico-racial, quando realizado de maneira intencional e contextualizada, contribui para a construção de relações mais respeitosas e para o reconhecimento da pluralidade cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Em relação ao letramento, registramos que as experiências de leitura e escrita assumem dimensão política ao legitimar vozes historicamente silenciadas. Ao selecionar obras de autoria indígena e afroreferenciada e ao contextualizar territorial e culturalmente as narrativas apresentadas, promovemos práticas de letramento situadas, atravessadas por valores de equidade e reconhecimento. Assim, o ato de ler deixou de ser apenas exercício técnico e passou a configurar-se como experiência formativa, estética e identitária.

A experiência também evidenciou desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de ampliação do acervo literário com representatividade étnico-racial (muitas vezes recorremos a empréstimos na biblioteca local e a acervos pessoais), a formação continuada de docentes para o trabalho com a educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil e a superação de práticas pontuais e vinculadas a datas comemorativas. Tais desafios indicam que a consolidação de uma pedagogia antirracista exige compromisso institucional, políticas públicas consistentes e continuidade das ações ao longo de toda a trajetória escolar.

Concluimos, portanto, que a Educação Infantil constitui espaço estratégico para o enfrentamento do racismo estrutural, na medida em que é nesse período que se iniciam

processos de construção identitária e de elaboração de sentidos sobre diferença e pertencimento. Ao narrar, ler, escutar e criar histórias que valorizam culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, contribuímos para a formação de sujeitos mais conscientes da diversidade e mais comprometidos com relações sociais equitativas. A experiência reafirma que educar para as relações étnico-raciais desde a infância não é apenas cumprimento legal, mas compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro e revisão de Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Doze brincadeiras indígenas e africanas: da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
- BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule Ndule**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- BRASIL. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CRESPO, Ana. **Uxé**. São Paulo: FTD, 2019.
- DEBUS, Eliane Santana Dias. **Literatura infantil e juvenil e relações étnico-raciais no Brasil**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.
- FERNANDES, Renata. **Quanta África tem no dia de alguém?** São Paulo: DCL, 2018.
- FRANÇA, Rodrigo. **Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.
- FRANÇA, Rodrigo. **Pequeno Príncipe Preto para pequenos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. A Lei 11.645/2008 e os povos indígenas. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 87, p. 36-43, 2009.

GAMA, Renato; QUINTINO, Bárbara. **Neguinha, sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

GOMES, Cindy Romualdo Souza; MONTEIRO, Karolina de Jesus. As datas comemorativas na Educação Infantil: análise das práticas docentes. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 4, n. 7, p. 152–173, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JEGUAKÁ, Wera. **Kunumi Guarani**. São Paulo: Panda Books, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KREBS, Laurie. **Um safari na Tanzânia**. São Paulo: Brinque-Book, 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: SECAD, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**. São Paulo: Callis, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Kabá Darebu**. São Paulo: Brinque-Book, 2019.

PATAXÓ, Kanatyo. **Txopai e Itôhã**. São Paulo: FTD, 2020.

RUMFORD, James. **Chuva de Manga**. São Paulo: Brinque-Book, 2001.

SILVA, Maria Nídia Varella Gomes da. **Educação Infantil**: com quantas datas se faz um currículo? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VILELA, Fernando. **Tapajós**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

YAGUARÊ, Yamã. **Um curumim, uma canoa**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TABAJARA, Auritha. **Tuiupé e o maracá mágico**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.